

Koselleck, Arno

Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 56-69. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Koselleck, Arno: Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10.

Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 56-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235273 - DOI: 10.25656/01:23527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235273>

<https://doi.org/10.25656/01:23527>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Allgemeine pädagogische Abhandlungen herausgegeben von
Fritz Blättner/Otto Friedrich Bollnow/Josef Dolch/Wilhelm Flitner/
Erich Weniger

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

Beiträge zur Lehrerbildung herausgegeben von
Hans Bohnenkamp/Georg Geißler/Oskar Hammelsbeck/August Klein/
Franz Vilsmeier

Schriftleitung: August Klein

2. Beiheft

Didaktik in der Lehrerbildung

Bericht über den vierten Deutschen Pädagogischen Hochschultag
vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle
des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache	1
Leo Weisgerber	Sprache und geistige Gestaltung der Welt	5
Josef Derbolav	Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grund- legung der Didaktik	17
Fritz Stückrath	Zur psychologischen Problematik der Volksschul- didaktik	46
Arno Koselleck	Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes	56
Martin Wagenschein	Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts	70
Kurt Sydow	Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik	86
Rudolf Schaal	Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungs- situation der Gegenwart	101
Fachgruppenberichte	116
Walter Rest	Didactica magna oder didactica parva	138
Franz Vilsmeier	Zusammenfassung des Tagungsergebnisses	150
Oskar Hammelsbeck	Schlußwort	161

1. Auflage 1960

2. Auflage 1962

3. Auflage 1964

© 1960 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf
Printed in Germany

ARNO KOSELLECK:

Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes

I.

Die Didaktik des Geschichtsunterrichts beginnt damit, daß die künftigen Lehrer zur Geschichte ein besonderes Verhältnis gewinnen, nämlich als Menschen, die es sich zu einem Teil ihrer Lebensaufgabe gemacht haben, geschichtliche Überlieferung von einer älteren zu einer jüngeren Generation weiterzugeben und zunächst einmal Kindern. Man kann dieses besondere Verhältnis kaum begrifflich bestimmen, aber in seinen Äußerungen beschreiben, einmal mehr als Weg zu einem bestimmten Verständnis der Geschichte, dann mehr als ein bestimmtes Verständnis des eigenen Auftrags; in der Wirklichkeit geht eines in das andere über.

Die Geschichte als vergangenes Geschehen ist völlig unüberblickbar. Aber auch die Geschichte als Historie, als von der Forschung geklärte Überlieferung ist unüberblickbar und wandelt sich stetig in ihren Aussagen, in der Feststellung und Erklärung der Fakten und in ihren Urteilen. Sie muß sich wandeln. Gewiß ändert auf dem Wege, den die Menschheit zurückgelegt hat, kein Staubkorn mehr seinen Platz. Aber jede Generation, auf ihrer Wanderung von den eigenen Erfahrungen, Aufgaben, Nöten erregt, stellt neue Fragen an die Vergangenheit und sieht sie daher anders als ihre Vorfahren. Dieses Wissen um die Wandelbarkeit historischer Aussagen, die scheinbar der Forderung nach wissenschaftlicher Objektivität widerspricht, das Bewußtsein ferner, daß es unmöglich ist, als Lehrer vieler Fächer mit der Forschung irgendwie Schritt zu halten, gibt gerade dem Ernsthaften ein ungutes Gefühl, macht ihn skeptisch gegen seinen Auftrag, Geschichte zu tradieren. Wie können wir ihm helfen?

Sicher nicht dadurch, daß wir immer mehr Tatsachen, Zusammenhänge, ursächliche Verknüpfungen der Geschichte vor ihm ausbreiten. Ich mißachte das Wissen nicht, ich wünschte, ich wüßte mehr an Tatsachen der Geschichte. Aber die Freude, die leeren Flächen der Geschichte mit immer mehr gewußten Tatsachen und Ereignisreihen sich auszufüllen, kann zur Bescheidung auf dieses Verfahren, zum Genügen am Wissen, zur Selbstgenügsamkeit führen. Selbstgenügsamkeit ist aber doch der eigentliche Feind jeder Bildung und jeder didaktischen Anstrengung. Kein Lehrer, der Geschichte von der Tafel seines Wissens abliest, kann Jugendliche in die Überlieferung des Geschehenen hineinziehen.

Wir müssen, um die Didaktik des Geschichtsunterrichts vorzubereiten, den Studenten zu dem anleiten, was ihm auch draußen als Lehrer auf

dem Dorf nach meiner Erfahrung möglich ist: an wenigen, im Vergleich mit dem Gesamt der Geschichte ganz wenigen Stellen in die Geschichte tiefer einzudringen. Was aber heißt dieses verschwommene Wort „tiefer eindringen“? Vor allem: Wie kann Geschichte dadurch so aufgeschlossen werden, daß der Impuls wach wird, von ihr interessiert, nicht nur wissenserfüllt, zu berichten?

Tiefer in die Geschichte eindringen, bedeutet ein Zwiefaches: Wer sich ernsthaft und liebevoll mit begrenzten Inhalten der Geschichte befaßt und dabei vorschnelle Verallgemeinerungen vermeidet, der kann erfahren, daß sich ihm eine Einsicht auftut in das Wesen der Geschichte und daß diese Einsicht ihn in seiner Person trifft. Denken Sie an irgend ein Beispiel der Machtgeschichte, an die Entstehung eines Krieges, 1914 oder 1870, oder an den preußischen Verfassungskonflikt oder an den Zusammenbruch der Weimarer Republik. Immer wird der Suchende durchstoßen durch die allgemeinen Bedingungen des Geschehens bis zu den Entscheidungen der Handelnden. Er wird sich vorstellen, vor welchen Situationen diese gestanden haben, was sie wollten (sofern wir das wissen können), wie sie sich entschieden haben und dann — was erst wir Nachlebenden wissen können —, was sie gewollt und zumal ungewollt bewirkt haben. Heißt das nur eine Ereignisreihe der Geschichte tiefer erfassen? Wir erfassen, glaube ich, vielleicht blitzartig, etwas vom Wesen der Geschichte, nämlich, daß sie auch in Entscheidungen der Handelnden verläuft und daß solche Entscheidungen eine für das Wesen der Geschichte bedeutsame Eigenart haben: die Handelnden können wünschen, sich vorstellen, aber nicht wissen, welche Folgen ihr Handeln haben wird. Wissen wir dann nur etwas mehr vom Wesen der in unserer Vorstellung objektivierbaren Geschichte? Solche Einsicht kann mich treffen, mich betroffen machen durch die Selbsterkenntnis, daß auch ich unentrinnbar vor politische Entscheidungen gestellt bin mit dem unvermeidbaren Risiko, ihre Folgen nicht im voraus berechnen zu können, daß ich gerade deshalb versucht bin, ihnen auszuweichen, nicht zu akzeptieren, was Weizsäcker von sich gefordert hat, daß man „auch aus dem Halbdunkel des ungefähren Wissens heraus handeln muß.“ Diesen Zusammenhang zwischen Geschichtserkenntnis und Selbsterkenntnis, einen fruchtbaren Moment der eigenen Bildung, muß, glaube ich, ein Lehrer erfahren, der eine jüngere Generation durch Tradierung der Geschichte bilden will.

„Handeln muß.“ Damit stehen wir vor einem anderen Inhalt der Geschichte, in den einzudringen, den Didaktiker bildet. Die Geschichte wird vorangetrieben von Menschen, die handeln müssen. Warum müssen sie? Zur Beantwortung dieser Frage braucht man nicht — und der Lehrer kann es nicht — durch ein extensives Studium der Geschichte zu gehen. Aber einige der großen Handelnden, auch und gerade der Schöpfer politischer Ideen, kann man aus Zeugnissen und Selbstzeugnissen befragen, bis aus der Vielfalt der Antriebskräfte, aus ihrer Wertwelt, das Muß ihres Wollens hervorspringt. Der Suchende schlägt mit seiner Wünschelrute gleichsam an das Urgestein der Geschichte, zu dem Geistiges und See-

lisches unter dem Druck des geschichtlichen und persönlichen Lebens sich verdichtet haben. Wer Geschichte verstehen lernen will, gerade der muß sich um das Verständnis der inneren Notwendigkeit auch ihm fremder oder feindlicher Wertwelten bemühen. In unserer geschichtlichen Lage ist die Auswahl nicht mehr beliebig. Ich kann dem Marxismus-Leninismus noch so fremd gegenüberstehen, ich muß doch wissen wollen, aus welchen Kräften er geschichtsmächtig geworden ist. Das heißt: Ich will nicht nur seine soziologischen Voraussetzungen erkennen, ich will vornehmlich begreifen, aus welcher geistigen und seelischen Dynamik sein System entsteht, genauer, was seinen Vollziehern ihr — nicht unser — gutes Gewissen gibt, wenn sie Gewalttat üben und Freiheit unterdrücken, eine totale Herrschaft aufrichten. Und wiederum schlägt das Bemühen um die Erkenntnis des Objekts in Selbsterkenntnis um. Ich kann Fremdes nur verstehen, wenn es als Möglichkeit auch in meinem Geiste und meiner Seele liegt. Vielleicht stelle ich dabei mit Erschrecken fest, welche Keime virulent sind: Hast nicht auch du, wenn nicht mit der Tat, so in zornigen Vorstellungen irdische Institutionen, etwa den Staat, mit durchgreifender Gewalt ausgestattet, damit er Gerechtigkeit vollziehe, als wenn er infallibel wäre und sein Schwert blank wie die Wahrheit? Das heißt: die großen Mächte, die in der Welt um Geltung und Herrschaft ringen, stehen nicht da draußen auf der Bühne, und du siehst zu, in Hoffnung und Furcht auf das Ende des Schauspiels harrend. In dir sind sie. Du bist Mitspieler.

Freilich verliert dabei die „Geschichte“ die freundliche Unverbindlichkeit einer abgeschlossenen Vergangenheit. Sie wird ernst. Ein letztes Beispiel dafür, daß und wie ein zukünftiger Lehrer der Geschichte die Durchsicht braucht durch Fakten und „Zusammenhänge“ des Geschehens auf das Unbegreifliche und Unheimliche der Geschichte: Ein Mensch aus einem Wiener Obdachlosenasyl, der lauthals seine Art, Geschichte zu sehen, seine Bildung und seinen fanatischen politischen Willen bekundet hat, wird Kanzler des deutschen Reiches. In wenigen Jahren zerstört er, was ein Jahrtausend deutscher Geschichte aufgebaut hat. Er bringt Millionen schuldloser Menschen, Männer, Frauen und Kinder, ruchlos um. Gewiß können und müssen wir wissenschaftlich ergründen, wie das alles gekommen ist, werden allerdings dabei zugleich gewahr, daß es so nicht hat kommen müssen kraft einer gesellschaftlichen Mächten innewohnenden Determination. Aber: Nicht wer die Ursachenreihen in frommer Wissenschaftlichkeit nachzieht, ist der Lehrer der Geschichte, den unsere Jugend braucht, sondern wen ein Mal wenigstens das Entsetzen darüber gepackt hat, daß solches geschehen ist, daß die Geschichte solche Möglichkeiten in sich birgt, daß Geschichte solcher Art tief in mein persönliches Leben eingreift.

Tua res agitur! Die Geschichte ist nicht ein Bilderbuch, in dem man mit Wohlgefallen blättern kann, vielleicht gerade dann, wenn man sich aus der bedrohlichen Gegenwart flüchten will. Sie ist das Verhängnis deines Lebens und zugleich eine unheimliche Lebensmacht, die durch

dich hindurchgeht und allerdings zugleich dich anruft, was du an Eigenem, an sittlicher und religiöser Substanz ihr mitzuteilen oder entgegenzusetzen hast. Solche Erfahrungen lassen sich nicht erzwingen, aber wir sollten den künftigen Lehrer der Geschichte auf einen Weg setzen, auf dem sie ihm begegnen könnten.

Sie werden zweierlei einwenden: 1. Nur die künftigen Lehrer, welche sich länger, auch nach dem Studium, mit der Geschichte befassen, werden vielleicht solche Erfahrungen machen. Es müssen aber auch andere Geschichte unterrichten. Gewiß, auch sie müssen wir zu einem guten Geschichtsunterricht hinführen. Aber mit diesem bildend werden nur diejenigen, vergleichsweise wenigen wirken, welche durch die Begegnung mit der Geschichte selber erschüttert und so gebildet worden sind. —

2. Der von mir beschriebenen Begegnung ist nur der Erwachsene fähig, nicht das Kind, kaum der Jugendliche. Auch das ist richtig. Aber sie soll ja im Lehrer das Interesse, das Dabeisein innerhalb der Geschichte wecken, jene eigentümliche Spannung zwischen Person und persönlich erfaßtem Gegenstand, aus der heraus der Funke didaktischer und methodischer Einsicht sich löst. Freilich beide Einwände bestünden zurecht, wollten wir die Didaktik der Geschichte nur auf diesem Wege vorbereiten.

II.

Auch der Erwachsene ist ja nicht nur dadurch der Geschichte zugewandt, daß er ihr wachen Sinnes begegnet, mit kritischer Offenheit gegen das Fremde, hellhörig für ihr Wirken im eigenen Ich, auch in dessen Dunkelheiten. Er ist der Vergangenheit unmittelbarer verbunden. Der Strom dieser Verbundenheit fließt in ihm seit seiner Kindheit, bald dem Bewußtsein aufgedeckt, bald ihm verschlossen. Ohne diese unterirdische Verbundenheit zum Geschichtlichen, die ihn seit je trägt, wäre auch dem reifen Menschen geschichtliche Bildung nicht möglich. Und seltsam: Je älter der Mensch wird, um so bedeutsamer, wirkungskräftiger erscheinen ihm die Eindrücke, die er in seiner Kindheit von der Geschichte erfahren oder erlitten hat. Gerade darum muß der Lehrer wissen, der Kinder in die Geschichte einführt. Er lernt es zögernd, etwas ungläubig zunächst, wenn er auf den Weg der Selbstbesinnung gebracht wird.

Was ich meine, möchte ich an persönlichen Erfahrungen verdeutlichen. Sie sind aufschlußreicher als Beobachtungen an anderen. Ich verspreche Ihnen aber, nicht lange dabei zu verweilen. Ich war Kind noch abseits eines Dorfes auf einer mit Mühlen besetzten Insel der Spree. Die Mühlen wurden noch von wirklichen Mühlrädern angetrieben, von deren Schaufeln das Wasser silbern tropfte. Ich erinnere mich genau, wie in diese Einsamkeit Geschichte einbrach. Es war der 30. 7. 1898. Der Siebenjährige sitzt mit seinem Vater auf den Stufen der Treppe, die in den Mühlenhof führt. Der Vater hat auf seinen Knien ein schwarz umrandetes Zeitungsblatt und weint. Es ist Bismarcks Todestag. Der Vater weint — ein un-

auslöschliches Erlebnis, vom Kind natürlich bald wieder vergessen, aber unauslöschlich, weil ungerufen aus der Vergangenheit immer wieder emporsteigend. Ich wurde damals an einen Gehalt der Vergangenheit gefesselt und bin es unbeschadet aller Kritik lebenslang geblieben: Bismarck. Durch die leidenschaftliche Teilnahme eines Erwachsenen, durch einen Mittler war ich ihm verbunden worden. Dasselbe gilt vom Lehrer als Mittler der Geschichte. Er kann Geschichte vor den Kindern ausbreiten, anschauungsgesättigt, methodisch geschickt — aber Verbundenheit mit der Geschichte stiften kann er nur dort, wo er von ihr ergriffen ist, echt ergriffen, d. h. zweckfrei, unpädagogisch. Dieser Gegenstand kann inmitten der großen Geschichte liegen oder an ihrem Rande, in der Vorgeschichte oder Heimatgeschichte, gleichviel, kein Lehrplan darf ihm die Freiheit einengen, dort zu verweilen. So etwa haben wir es auch in die Niedersächsischen Richtlinien hineingeschrieben.

Meine zweite Begegnung mit der Geschichte fiel in mein neuntes Lebensjahr. Es handelte sich um ein beinahe humoristisches Mißverständnis und hat mich doch im Alter nachdenklich gemacht. Der Sextaner wandert mit dem Ranzen auf dem Rücken dem Gymnasium zu. Im Grünen bleibt er nachdenklich vor einem Schild stehen und liest: „Diese Anlagen werden dem Schutze des Publikums empfohlen.“ Er deutet es sich so: Es wird Krieg geben, dann werden die Einwohner sich hier sammeln und geschützt sein. Es wird Krieg geben. Die Zukunft kann etwas Bedrohliches in sich bergen. Ich weiß, daß um dieselbe Zeit und ebenfalls ohne realen Anlaß der Tod als eine drohend im Schoße der Zukunft ruhende Macht mich bedrängte. So rasch diese Erlebnisse vorübergingen, sie haben mein Geschichtsbewußtsein geformt: Die Zukunft als eine Dimension der Geschichte hatte das kindliche Ahnen gestreift. Das heißt didaktisch: Auch der Lehrer muß die Jugend hin und wieder an die Schwelle der Zukunft führen. Was birgt sie in sich? Atomtod, Einigung der Völker? Was wird mit China, mit Afrika? Ich weiß, wie schnell Kinder sich in abenteuerlichen, unernsten Spekulationen ergehen können. Und dennoch braucht auch das Kind diese Berührung mit der Zukunft der Geschichte, soll nicht ihre Vergangenheit verstaubtes Wissen bleiben.

Meine dritte Begegnung — aber diese soll die letzte sein — mit der Geschichte fällt in mein 13. Lebensjahr. Eine Mittelstadt Schlesiens bot als neue Heimat ihre Türme, Mauerreste, Torbögen, sogar eine „Verärgergasse“. Sie lagen mitten im Verkehr und verloren für das Kind nicht den Zauber des Geheimnisses, eines zu entdeckenden Geheimnisses. Diese sichtbaren Zeugen der Vergangenheit vermählten die sonst unfruchtbar schweifende Fantasie mit der Geschichte. Die Aussagekraft oder den Symbolgehalt des Gegenständlichen erfuhr ich in derselben Zeit durch die bildende Kunst. Ich würde davon nicht sprechen, wenn wir nicht das Gleiche bei Volksschulkindern hundertfach beobachtet hätten. Ich erhielt Kugler-Menzel, „Friedrich der Große“. Ich habe Menzels Bilder immer und immer wieder besehen, Friedrich nach der Schlacht in der Kirche von Kunersdorf, der König weglos vor einem Abgrund, der ein-

und der zweiköpfige Adler im Kampf usw. Ich hätte nicht sagen können, was ich empfand, aber ich erlebte Geschichte — Völker als Mächte, Kampf, Fürsorge, Widerstand eines einzelnen gegen das Schicksal. Ich erlebte Geschichte so intensiv, daß ich Preuße wurde.

Was sollen diese Erinnerungen für die Didaktik aussagen?

1. Die Anschauung geschichtlicher Überreste, der Umgang mit guten, charakterisierenden Bildern, die aus eigener Teilnahme geformte Erzählung des Lehrers sind nicht methodische Mittel, um einen wissenswerten Inhalt zu verdeutlichen. Sie stiften geschichtliche Verbundenheit. Wer um diesen musischen Zugang zur Geschichte betrogen worden ist, dem fehlt im Alter der Zauber der Vergangenheit, die Bildhaftigkeit der Erinnerung, aus der auch das Nachdenken über die Geschichte gespeist wird. Er wird um so leichter einem abstrahierten, monolitischen Deutungsschema verfallen. Der Lehrer soll also diesen seinen Auftrag spüren, Mittler zu sein zur Vergangenheit, sie überhaupt erst einmal einzupflanzen in das Gemüt gerade der noch kindlichen Schüler.

2. Er soll das Gewicht, den Ernst dieses Auftrages spüren. Unsere deutsche Geschichte hat uns Unglück gebracht. Es fällt schwer, sich ihr liebevoll zuzuwenden. Ohne eine frühe, unreflektierte Verbundenheit wird es überhaupt nicht möglich sein. Zugleich soll der Lehrer auch die Gefahren sehen, die in dieser gemüthhaften Verbindung mit der Vergangenheit wurzeln. Sie weckt das Selbstbewußtsein, wir wollen dann aus der Geschichte nur hören, was unser Selbstbewußtsein stärkt. Sie weckt das kollektive Überlegenheitsgefühl. Ich bin damals auf diesem Wege Preuße geworden, d. h. jede andere Nation war in meiner Vorstellung selbstverständlich zur Niederlage vorherbestimmt. Wir haben es in nationalsozialistischer Zeit erfahren, wie die Jugend für ein Geschichtsverständnis gewonnen werden kann, das in ihr diese bei der ersten Begegnung mit der Geschichte geweckten Bedürfnisse nach Selbstbestätigung planmäßig lebendig hält und befriedigt. Ich fürchte, daß der Geschichtsunterricht in der Sowjetzone wirksam ist, weil er das Gefühl der Überlegenheit der eigenen Gruppe pflegt, die Feinde hassenswert macht. Es gehört zur Vorbereitung auf die Didaktik des Geschichtsunterrichts, um diese Gefahr zu wissen, die mit dem unumgänglichen Ansprechen des Gemüthhaften beinahe unvermeidbar verbunden ist, dieses Aufwecken der elementaren geschichtlichen Instinkte, des kollektiven Egoismus. Es kommt darauf an, die Verantwortung für jedes leichthin gesprochene Wort zu wecken, jede unbedachte Geste der Abschätzung. Um so wirksamer werden bedachte Werturteile.

III.

Damit sind wir mitten in der Didaktik des Geschichtsunterrichts, d. h. bei der Frage nach dem Sinn aller Vorgänge, die sich in einer Geschichtsstunde vollziehen. Ich will diese Frage in drei Stufen behandeln, aufsteigend von dem, wie ich glaube, Gesicherten zum Problematischen.

Wenn wir Volksschülern Geschichte nahebringen, wollen wir mehr als das Wissen und Verstehen des gerade behandelten Abschnittes der Geschichte fördern. Aber was? Vom Auftrag, die Verbundenheit zwischen Kind und Vergangenheit zu stiften, will ich nicht mehr sprechen. Darüber hinaus wollen wir die Fähigkeit ausbilden, diese Vielfalt des Erzählten, Veranschaulichten, diese Ereignisse, Taten, dieses Leben und Sterben als Geschichte zu begreifen. Deshalb müssen wir in der Volksschule gewisse Elementarformen geschichtlichen Verstehens zur Entwicklung bringen, ohne die das Geschehen nicht als Geschichte begreifbar ist. Ich greife nur drei heraus und übergebe andere, wie etwa die Schulung des Sinnes für geschichtliche Zeit, der Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Akzidentiellem.

Wir verständigen uns als Erwachsene über Geschichte, indem wir Gruppen von Menschen politisch handeln lassen. Wir sprechen mit nicht mehr bedachter Selbstverständlichkeit von den politisch handelnden und wollenden Franzosen oder Russen, Bürgern, Arbeitern, Kommunisten usw. Dem Schüler auch des siebten und achten Schuljahres versteht sich das Gemeinte nicht von selbst. Ich habe noch als Tertianer nicht begriffen, wie „die Franken ihren König wählen“ konnten. Und der Satz, mit dem unser Lehrbuch den Befreiungskrieg einleitete: „Das Volk steht auf, der Sturm bricht los“ war so anziehend, weil er geheimnisvoll-unverständlich war. Also schon das Handeln einer Gruppe muß zum Verstehen gebracht werden. Aber diese handelt politisch, d. h. mit der Absicht, innerhalb eines Raumes, einer Institution, einer Ordnung ihren Willen zur Herrschaft zu bringen. Wie fern liegen dem Kinde solche Vorstellungen! Es deutet sich politische Gemeinschaft, Gegensätze, Kämpfe doch zumeist als Wirkung persönlicher Freundschaft und Feindschaft, von Beleidigung und Rache. Nur langsam und nicht ohne Pflege und nicht alle Kinder gehen von dieser kindlichen zur geschichtlichen Deutung der Vorgänge über. Noch im achten Schuljahre fällt es nicht leicht, verständlich zu machen, warum 1848 Buchdrucker, Handwerker, einige Arbeiter der Borsigwerke, Polen, gemeinsam hinter der Barrikade standen und auf die Soldaten des Königs schossen, unter denen ihre Brüder sein konnten. Dies im Gespräch zu klären, heißt nicht nur die Ereignisse von 1848 verständlich machen, sondern zugleich einen Faktor der Geschichte überhaupt, das politische Wollen und Handeln von Gruppen.

In dieselbe Kategorie des Verstehens fallen die geschichtlichen Wirkungskräfte, die wir begrifflich machtpolitisches „Interesse“ oder „Prestige“ benennen. Schwer zu verstehen und doch nötig zu verstehen, denn wie sollten ohne solches Verständnis z. B. die politischen Kämpfe um Berlin begriffen werden! Man kann auch am Beispiel Berlin die kräftige Praesenz des Prestiges und danach seine geschichtliche Bedeutsamkeit bei früheren Entscheidungen klären.

Eine andere Elementarform des geschichtlichen Verstehens bezieht sich auf das, was wir geschichtlichen „Zusammenhang“ nennen, also auf die

in unserer Vorstellung Geschichte erst konstituierende Tatsache, daß geschichtliche Ereignisse, die an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit sich abspielen, wirksam werden auf Ereignisse, die in späterer Zeit und vielleicht an einem anderen Ort sich zutragen. Der Krimkrieg und sein Ausgang, die Niederlage der Russen, hat die russisch-österreichische Gegnerschaft bewirkt und hat vor allem die russische Machtpolitik abwandern lassen in die Weiten des Ostens nach Taschkent, nach Wladiwostock. Dies hat auf die Entscheidungen und Ereignisse eingewirkt, welche zur Reichsgründung führten. Auch der amerikanische Sezessionskrieg steht mit ihr im Zusammenhang. Dem Kinde sind solche Zusammenhänge unbegreiflich, aber auch dem älteren Schüler schwer verstehbar. Ich erinnere mich, daß ich als Zwölf- bis Dreizehnjähriger daran herumrätselte, was der Lehrer oder das Buch mit "Zusammenhang" wohl meinten. Ich half mir damit, daß ich mir Raum und Zeit mit einer Art geistiger Substanz angefüllt vorstellte, durch die hindurch die Ereignisse wirkten. Aber auch in Gesprächen mit Erwachsenen kann man auf recht vage Vorstellungen von den von ihnen behaupteten geschichtlichen Zusammenhängen stoßen. Also hat der Geschichtsunterricht die Aufgabe, diese Vorstellungen bei der Behandlung bestimmter geschichtlicher Vorgänge am Konkreten zu klären. Werden die Schüler der Volksschule dabei überfordert? Prof. Jaide hat 1954 an 1400 Schülern und Schülerinnen der Volks- und Mittelschulen Hannovers, Versuche durchführen lassen. Das eine Thema behandelte die Frage nach den Ursachen des Krieges 1870/71, genauer: es enthielt die Aufforderung zu verstehen, was die spanische Thronkandidatur für Frankreich bedeutete, was der Einspruch Frankreichs für Preußen, was schließlich die Emser Depesche für Frankreich. Der Begriff „Prestige“ wurde m. W. nicht gebracht, wohl aber der des „Gleichgewichts der Mächte“. Es kam darauf an, die Vorgänge aus der Ebene des kindlichen Verstehens, etwa als Beleidigung Wilhelms I., in die Ebene des politischen Verstehens hinaufzuheben. Bezeichnenderweise war das am schwersten für das Verständnis der preußischen Situation. Mit eigenen Worten diese zu erfassen, gelang den Schülern aufsteigend vom 13. zum 15. Lebensjahr zu 33-39 Prozent (Mä.: 29-42 Prozent). Auf gezielte schriftliche Fragen antworteten 81 bis 87 Prozent verständnisvoll (Mä.: 87-93 Prozent). Das mit Gleichgewicht der Mächte Gemeinte verstanden Knaben zu 87-95 Prozent, Mädchen zu 85-100 Prozent. Das 2. Thema umfaßte einen größeren Zusammenhang, nämlich die Stellung der Großmächte zueinander etwa um 1900. Der Kern war, zu verstehen, was die Wandlung der politischen Lage von Faschoda zur französisch-englischen Entente für Deutschland bedeutete. Ergebnis: Ansteigen des Verstehens vom 13. bis zum 15. Lebensjahr

in den Volksschulen Knaben 42-65 Prozent, Mädchen 41-64 Prozent,
in den Mittelschulen Knaben 50-82 Prozent, Mädchen 75-86 Prozent.

Natürlich besteht für die Auswertung immer die Schwierigkeit, verbale Erinnerung vom Verstehen zu unterscheiden. Klassenlehrer können daher solche Teste besser durchführen als Schulfremde. Aber trotzdem bleiben zwei Ergebnisse beachtenswert: 1. das sprunghafte Ansteigen der

Verstehensfähigkeit mit dem Alter: es sind 54 Prozent der 13jährigen gegenüber 70 Prozent der 14jährigen. Und 2. Herrn Jaides allgemeine Forderung: „Im ganzen gesehen berechtigten die Ergebnisse keineswegs zu mutloser Skepsis. Sie zeigen, daß bereits in der siebten, sicherlich der achten Volksschulklasse Geschichte als Prozeß in seinen Ursachen, entscheidenden Ereignissen und Folgen verstanden werden kann. Dies allerdings unter der Voraussetzung, daß man sich einer fortlaufenden Darstellung vieler Epochen enthält und stattdessen an wenigen ergiebigen Ereignissen und Entscheidungen mit entsprechend gründlichem Aufwand einen Blick in das Triebwerk geschichtlichen Lebens tun läßt. Diese eigentlich historische Betrachtungsweise etwa völlig durch biographische, kulturkundliche oder aktuell-staatsbürgerliche Erörterungen ersetzen zu wollen, erscheint vom Schüler her gesehen nicht notwendig“ (Jaide, Über die Entwicklung des historischen Verständnisses. Schule und Psychologie, Januar 1955).

Die dritte Elementarform des Verstehens bedeutet den Sprung von der gemü- und fantasiehaften Verbundenheit mit der Vergangenheit zum historischen Interesse. Es zeigt sich, wenn im Schüler die Frage aufbricht: Woher kommt das? Weshalb ist das geschehen? Es handelt sich dann nicht mehr um das Nachvollziehen aufgezeigter ursächlicher Verknüpfung, sondern um die spontane Frage nach dem Warum. Ich habe keine empirisch gewonnenen Unterlagen dafür, wann, wie oft, in welchen Situationen, bei welchen Fragen diese Spontaneität auftritt. Aber ich weiß, daß der Geschichtsunterricht die Mittel hat, sie möglich zu machen, vor allem ein Mittel, den Vergleich. Der Lehrer muß nur den Mut haben, ihn über weite, noch nicht behandelte Abschnitte der Geschichte hinweg zu ziehen. Die politische Ordnung in Deutschland um das Jahr 1648 ist an der Karte veranschaulicht worden, vorausgesetzt, daß man sich Zeit gelassen hat, um zu verdeutlichen, was dieser Haufen bunter Flecke auf der Karte aussagt. Dieser Karte sofort oder wenigstens vor der Behandlung der Zeit der französischen Revolution und Napoleons die Karte von 1815 gegenüberzustellen und die Veränderung, die Entstehung der deutschen Mittelstaaten durch genaues Vergleichen zum Bewußtsein zu bringen, das kann die Frage aufwecken: Woher ist das gekommen? Diese Frage zielt auf ein wichtiges, sehr beständiges Ergebnis der deutschen Geschichte aus jener Zeit. Ein anderes Beispiel: Im Frühkapitalismus wurden die Lebensmöglichkeiten gerade der Arbeiterkinder behandelt. Dann ist es Zeit, das Gegenbild des deutschen Jugendschutzes in der Gegenwart auszumalen in satten Farben. Der Schüler, der dann die Frage ausspricht: Woher kommt die Veränderung?, wird der Geschichte der Sozialgesetzgebung, des Arbeiterstandes, der Gewerkschaften usw. mit Interesse folgen. Man kann solche Vergleiche in der Machtgeschichte, der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, überall finden. Ihr Sinn ist, die Schüler dahin zu bringen, daß sie sich über die großen Veränderungen einmal wundern. Nur so entsteht das geschichtliche Fragen. Es entsteht nicht, wenn man sie nur die staubige Straße der chronologischen Folge entlangtrotten läßt.

Das politische Handeln von Gruppen, der geschichtliche Zusammenhang, das Aufwachen der Frage nach dem Warum sind Bestandteile der Didaktik auf einer Stufe, die man einigermaßen zuversichtlich betreten kann. Die nächste ist schon brüchiger, und doch erkennen wir auf ihr eine, wie ich meine, wichtige didaktische Aufgabe. Ich nenne sie den Abbau des naiven Geschichtsbildes. Das naive Geschichtsbild trägt Züge, die aus dem kindlichen Geschichtsverständnis stammen, es gewinnt auch später gewisse neue Züge. Wenn es sich verhärtet, und ich glaube, daß es viele Erwachsene in sich tragen — dann ist damit ein gefährlich falsches Verhältnis zur Geschichte gegeben.

Wenn das Kind aus dem Märchen- und Sagenalter in die Welt der Geschichte hinübertritt, dann will es Wirkliches, Wahres wissen und kann mißtrauisch fragen: „Ist das auch wahr?“ Dieser Einschnitt in der Entwicklung unseres Geschichtsbewußtseins wird immer betont, die andere Beobachtung weniger: ¹⁾ Unsere geschichtlichen Vorstellungen bleiben noch lange durchwirkt von der Märchen- und Sagenwelt. Die großen Handelnden behalten etwas von der magischen Stärke der Sagenhelden. Und wenn der Erwachsene dem Anspruch glaubt, daß dem in der Geschichte Handelnden nichts unmöglich wäre, wenn er nur rücksichtslos will, dann lebt er in der Welt der Sage, auch dann, wenn er darauf vertraut, daß Mut und Tapferkeit den Sieg erzwingen könnten gegen eine Übermacht und die nüchternen Zahlen der Rüstungsproduktion. Er lebt in einer Märchenwelt, wenn er an Wunderwaffen glaubt.

Ist die Zeit, da eine solche naive Fehldeutung der Geschichte geschichtsmächtig gewesen ist, endgültig vorüber? Endgültig? Ach, ich glaube, daß mit jeder neuen Jugend die Gefahr neu heranwächst. Also kommt es darauf an, das naive Geschichtsdenken vorsichtig abzubauen, zu zeigen: Die Handelnden sind keine Wundertäter. Man kann es überall zeigen, wie wenig die Folgen ihres Wirkens ihren Absichten entsprachen, natürlich bei Hitler oder Papen, aber auch bei Bismarck, was von nicht Gewolltem er in Bewegung gesetzt hat. Gelingt es ein Mal, dann können einige Schüler einen Blick tun in das Wesen der Geschichte — natürlich nicht in dieser Begrifflichkeit: Sie entspringt unserem Wollen, aber sie ist etwas anderes als die Verwirklichung unseres Wollens. Freilich wird nur der Lehrer dazu fähig sein, sie dahin zu führen, der selber erschrocken in dieses wenig vertraute Antlitz der Geschichte geschaut hat.

Das naive Geschichtsbild trägt noch andere charakteristische Züge. Ich will nur noch einen nachzeichnen. Man kann im siebenten und achten Schuljahr die Anfänge beobachten, wenn ein Schüler aufsteht und mit wegwerfender Geste sagt: Das ist doch alles immer dasselbe! Was? Nun, mit unseren Begriffen verdeutlicht: alles kollektiver Egoismus oder alles brutaler Kampf um wirtschaftliche Vorteile usw. Die drüben haben es ja

¹⁾ Vgl. Koselleck: Über Bildung und Verbildung unseres Geschichtsbewußtseins; Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Reihe A, H. 4.

so leicht, Jugendliche davon zu überzeugen, daß alles Klassenkampf ist. Die Kraft der Eindeutigkeit ist bezwingend. Sie macht den Menschen zum Herren alles Wissens über die Geschichte, eigentlich zum Herren der Geschichte. Natürlich kann man Schülern nicht die Komplexheit alles Geschehens aufzeigen. Übersehen wir sie doch selber nicht! Aber man kann das eine Mal die wirtschaftlichen Motive des Geschehens unterstreichen, etwa bei der nationalen Bewegung des 19. Jahrhunderts, das andere Mal die religiösen, etwa bei den Bauernkriegen, beide Male dort, wo sie nicht sofort sinnfällig sind.

Die Teilantworten, welche wir bisher auf die didaktische Frage gegeben haben — Ausbildung von Elementarformen des Verstehens, Abbau des naiven Geschichtsbildes — haben die Grundfrage noch nicht beantwortet: Warum überhaupt unterrichten wir Geschichte in der Volksschule? Uns Historikern liegt diese Frage fern, weil wir unseren Gegenstand zu sehr lieben. Wie dringlich sie aber ist, wird mir klar, wenn ich auf den Geschichtsunterricht reflektiere, den ich selber gehabt habe. Er war, auch auf dem Gymnasium, elementar in dem Sinne, wie man wohl diesen Begriff verstehen sollte, und daher wirksam. Die Schlacht bei den Termophylen war nicht eine Episode der Perserkriege, sondern Symbol für das „*Dulce et decorum est pro patria mori*“. Die mittelalterlichen Kaiser waren Vorläufer der kleindeutschen Kaiserherrlichkeit, die gegenwärtig war, die Italienzüge das erregende Ausgreifen über den Raum eines im Grunde national gedachten Staates. Und wenn der Geschichtsunterricht, wie so oft, mit den Freiheitskriegen abschloß, er endete doch in der Gegenwart, nämlich mit dem Triumph über den „Erbfeind“, der ja präsent war.

Wir sollten solchen Rückblick nicht mit der für uns so erfahrungsreicheren leichten Verurteilung abschließen: Wie historisch falsch! Wie eng! Vielleicht: Wie ideologisch! Dieser Geschichtsunterricht war intensiv, elementar. Denn er erschloß den Sinn, unter dem die Erwachsenen die Geschichte sahen, wenigstens in der Umwelt, in die man hineinwuchs. Zum mindesten ergibt sich die Frage, ob nicht der Geschichtsunterricht, um „elementar“ sein zu können, solcher vorgegebener unreflektierter Sinnseinheiten und Sinngevißheiten bedarf.

Eines wird bei dieser Betrachtung klar: Der Geschichtsunterricht braucht, um in unsere weiträumige und vielschichtige Gegenwart einzuführen, viel mehr Zeit, als die Lehrer für diese Aufgabe ihm meist zu konzedieren bereit sind.

Die erste Antwort, die auf die Frage nach dem Sinn des Geschichtsunterrichts gegeben wird, ist immer: Er soll die Gegenwart verständlich machen. Nun gut, stellen wir uns mit solchen Erinnerungen an einen elementaren Geschichtsunterricht die Gegenwart vor, für die unser Geschichtsunterricht die Kinder vorbereiten soll, in die unsere auf der Schulbank sitzenden Kinder einmal hineinwachsen werden: diese Gegenwart

wird Weltgeschichte sein. Ich weiß nicht, wieviel Jahrtausende schon Menschen über die Erde wandern. Aber zum ersten Male sind sie alle in die eine Weltgeschichte verstrickt, eine ungeheure Zäsur in der Geschichte, und wir sind ihre Zeugen. Es beginnt eine Weltgeschichte, in der das Geschehen rund um den Erdball mit sich verzahnt ist. Für uns Deutsche kann Formosa ebenso wichtig werden wie Berlin. Zum ersten Male sind Weltmächte Träger der Weltgeschichte und zwar gerade die, welche Jahrhunderte lang am Rande der europäischen Geschichte gelebt haben. Ferner: Völker, die bis vor kurzem nur Objekte der europäischen Geschichte gewesen sind, steigen rapide zu neuen geschichtsmächtigen Subjekten auf. Um 2000 wird der Anteil der Europäer an der Weltbevölkerung auf 10 Prozent geschrumpft sein. Ferner: Zum ersten Mal gibt es Weltrevolution, die ganze Kontinente umwühlt und andere bedroht. In solche Geschichte wachsen unsere Kinder hinein. Sie wird ganz anders aussehen, als die, welche wir ihnen übermittelten. Und dennoch Geschichtsunterricht? Er soll die Gegenwart erhellen. In einer Beziehung genügt es, wenn wir den Faden der überlieferten Geschichte bis zur Gegenwart fortspinnen. Dann wird deutlich, in welchem Umfang die Deutschen am unglücklichen Ende ihrer nationalen Machtgeschichte die gegenwärtige Ordnung oder Unordnung mitbewirkt haben. Die Jugendlichen sollen einsehen, inwieweit die Lage, die uns bedroht, von den Deutschen heraufgeführt worden ist, in Europa sowohl wie in der Welt. In einer anderen Beziehung müssen wir, um die Gegenwart geschichtlich zu verstehen, neue Ansatzpunkte finden. Die Geschichte des Kolonialismus müssen wir auch vom Erleben der betroffenen Völker darstellen. Daß von den Steuern, welche die ägyptischen Fellachen aufbrachten, nur ein Zehntel im Lande blieben, sollte zum Geschichtsbild unserer Jugend gehören. Nicht aus Flagellantentum — die Kulturleistungen der Europäer auf kolonialem Boden dürfen gar nicht unterschlagen werden —, sondern weil die Jugend sonst die Dynamik nicht versteht, die ihr aus den neuen Völkern entgegenspringt. Aber — und dies scheint mir, für die Erörterung der Sinnfrage wichtig zu sein — um die weltgeschichtliche Gegenwart Volksschülern verständlich zu machen, brauchen wir für die Machtgeschichte nur bis 1914 zurückzugreifen, für die Sozialgeschichte bis ins 19. Jahrhundert. Dennoch werden wir ihnen auch in Zukunft von mittelalterlichen Kaisern und Städten, von Ludwig XIV., Friedrich dem Großen, Stein und Bismarck erzählen. Warum?

Die zweite Antwort, die auf diese Sinnfrage gegeben wird, bewegt sich in einer Ebene oberhalb des konkreten Geschehens. Der Vorschlag, die Elementarformen geschichtlichen Verstehens zu entwickeln, das naive Geschichtsbild abzubauen, will ein Ziel, das zwar nur im intensiven Umgang mit den Fakten erreichbar ist, aber jenseits der Fakten liegt. H. Roth zieht diese Linie noch schärfer aus: Der Geschichtsunterricht will Charakterbildung, will durch denkenden und wertenden Aufarbeitung der vergegenwärtigten Vergangenheit zur Besinnung auf das Menschliche führen, d. h. durch Wertung der geschichtlich Handelnden zur Besinnung auf die eigenen Maßstäbe, den eigenen Standort. So soll der Geschichts-

unterricht das Verantwortungsbewußtsein den Aufgaben der Gegenwart und Zukunft gegenüber, sogar die Tatkraft stärken. „Das Kind und den Jugendlichen... zur Besinnung über die Geschichte führen, heißt, sie so mit der Geschichte in Berührung bringen, daß sie sich mehr und mehr in den großen Strom der Geschichte hineingestellt erkennen und mehr und mehr die Aufforderung verspüren, tätig und verantwortlich an der Bewältigung des gegenwärtigen geschichtlichen Lebens mitzuwirken.“

Ich brauche nicht auszuführen, wie weit ich mit Roth mitgehe. Ich kann mir auch vorstellen, was man erreichen kann, wenn man ernsthaft den Weg der Besinnung geht, d. h. gerade auf Inhalte unserer Geschichte, die wir zu verdrängen geneigt sind. Wenn wir die Geschichte des 3. Reiches ernsthaft als Sturz des deutschen Volkes aus einer Ordnung, die auf sittlichen Grundlagen beruhte, in die Unsittlichkeit darstellen (und nicht die nazistischen Akteure nachträglich in ein Ghetto einsperren), dann kann vielleicht eine fruchtbare Selbstbesinnung im Jugendlichen in Gang gebracht werden. Dennoch bleiben mir auch bei dieser Antwort Fragen offen.

Ich will die psychologische übergehen, ob nicht das Mitleben mit dem Strom der Geschichte erst einem sehr reifen Menschen möglich ist, deswegen nämlich: Er muß erst das Wunschdenken überwunden haben, als ob die Geschichte hingeordnet wäre, sein und seiner Gruppe Zukunftsvorstellungen zu verwirklichen. Davon abgesehen bleiben eine grundsätzliche und eine spezielle didaktische Frage offen.

Die grundsätzliche fragt danach, inwieweit geschichtliche Bildung dazu helfen kann, „an der Bewältigung des gegenwärtigen geschichtlichen Lebens mitzuwirken“, das heißt doch konkret, mir meine politischen Entscheidungen zu erleichtern. Denken Sie an solche Entscheidungen, vor denen wir stehen werden: Atomrüstung, die Oder-Neiße-Grenze, die deutsche Wiedervereinigung. Die Geschichte hilft mir die Situation klären, in der ich mich entscheide. Sie hilft in Grenzen, denn was ich von der Vergangenheit akzentuiere, vielleicht sogar, was ich ins Blickfeld kriege, wird stark beeinflusst von dem, was ich in der Situation der Entscheidung für die Zukunft will. Die Entscheidung selbst aber kommt aus dem in die Zukunft hinein angespannten Willen, Bestimmtes zu verwirklichen, andere Möglichkeiten auszulöschen. Wenn ich dabei argumentiere, daß die Geschichte die Richtigkeit meiner Entscheidung beweise oder danach dränge, das von mir Gewollte zu verwirklichen, dann ist das wohl eine subjektive, wunschbedingte Deutung der Geschichte. Das gilt auch für die drei genannten Probleme. Das Wollen entspringt der menschlichen Substanz, einem Jenseits des geschichtlichen Denkens. Es ist so unterschiedlich, wie diese verschieden sind. Daß sie es sind, macht Geschichte erst möglich.

Die spezielle didaktische Frage zielt auf die Auswahl des Stoffes. Weder Heinrich Roths noch meine Zielsetzung sagen darüber etwas Bindendes

aus. Charakterbildung, Elementarformen geschichtlichen Verstehens, Abbau des naiven Geschichtsdenkens ließen sich prinzipiell auch an der antiken Geschichte erzielen. Die Klärung der weltgeschichtlichen Situation natürlich nicht. Aber sie erfordert ja nicht einen weiten Rückgriff in die Vergangenheit. Und dennoch werden wir von ihr auch den Kindern erzählen, die in eine völlig andere geschichtliche Umwelt hineinwachsen. Zum letzten Male: Warum?

Wir wollen bei der Antwort ins Auge fassen, daß vom Geschichtsunterricht der Volksschule nur wenig Zusammenhängendes, daß nur Bruchstücke überbleiben. Ich zähle einige auf, die ich im Gespräch mit Menschen erhascht habe, die schon mehrere Jahre die Volksschule verlassen hatten: die Goten wandern (sie wanderten häufig), Heinrich IV. zieht im Schnee über die Alpen, Wallenstein wird ermordet, Friedrich der Große siegt bei Roßbach, die Bastille wird erstürmt . . . Aber diese Bruchstücke sind eingebettet in die Vorstellung: Das ist *unsere* Geschichte. Was heißt dies „unsere“ Geschichte? Es ist nicht identisch mit unserer deutschen Geschichte. Die einzelnen Fakten erhielten die Qualität: mein geistiger Besitz, mein Reichtum.

Denken wir uns diesen Besitz genommen, dann empören wir uns gegen den Verlust. Und solche Geschichte wird ja drüben ausgelöscht, indem alle Fakten dem Leitfaden des Klassenkampfes zugeordnet werden und die ganze Geschichte ihren Sinn durch ihren triumphalen Umschlag in der russischen Oktober-Revolution erhält. Wir empören uns dagegen, daß Geschichte ihre Mannigfaltigkeit, ihre Eigenständigkeit verliert — ihren Reichtum unseres geistigen Besitzes nicht verlieren. Unsere Geschichte, analysieren, wir würden auf mannigfaltige, wohl auch divergierende Begründungen stoßen. In Einem laufen sie wohl zusammen: Wenn wir Erwachsene von der Freiheit sprechen, meinen wir nicht nur die Möglichkeit, uns nach unserem Gewissen entscheiden zu dürfen. Wir wollen auch den Reichtum unseres geistigen Besitzes nicht verlieren. Unsere Geschichte, auch wenn sie der Jugend nur bruchstückhaft tradiert werden kann, auch wenn mit der deutschen Geschichte viel Leid und Unheil tradiert werden muß, ist in ihrer Eigenständigkeit und Mannigfaltigkeit ein Teil dieses Reichtums. Den Sinn des Geschichtsunterrichtes kann man zuletzt nur aus der geschichtlichen Situation begreifen, in der wir ihn erteilen: Die geschichtliche Erinnerung lebendig erhalten, heißt absichtslos und daher wirksam die Idee der Freiheit nähren, sie konkretisieren, den Willen zur Freiheit stärken.